

## **ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В АСПЕКТЕ ФЕНОМЕНА ШКОЛЬНЫХ СТРАХОВ**

*Колесникова Анастасия Сергеевна*

*ассистент, аспирант кафедры психологии развития и педагогической психологии,*

*Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург*

*E-mail: [kolesnikova-rabochii@yandex.ru](mailto:kolesnikova-rabochii@yandex.ru)*

## **SPECIFIC OF EDUCATIVE MOTIVATION IN THE ASPECT OF PHENOMENON OF SCHOOL'S FEARS.**

*Kolesnikova Anastasiya Sergeevna,*

*assistant professor , Ural Federal University, Ekaterinburg*

### **Аннотация**

Статья посвящена сравнительно новой в теории и практике проблеме возникновения школьных страхов у дошкольников и их негативного влияния на познавательную мотивацию в контексте психологической готовности ребенка к школе. Рассматриваются теоретико-методологические основы готовности/неготовности к школьному обучению, факторы психологической усталости в результате перегруженности дополнительными занятиями (еще до поступления в школу) и страх не оправдать ожидания взрослых.

### **Abstract**

The article is devoted to the relatively new problem of school fears of preschoolers and their negative impact on cognitive motivation in the context of the children readiness for school. There are theoretical and methodological foundations of readiness / unreadiness to schooling, factors psychological fatigue as a result of overload with additional classes (before school entry) and fear not to disappoint the expectations of adults.

*Ключевые слова:* психологическая готовность к школе, мотивационная готовность к школьному обучению, зона актуального и зона ближайшего развития (Л.С. Выготский), школьные страхи, мотивация избегания неудач.

*Keywords:* psychological readiness for school, motivational readiness for school, the actual zone and the proximal zone of development (Vygotsky L.S.), school fears, motivation of avoiding failure.

Психологическая готовность к школе – это феномен современного детства, с ним связан не один возрастной период в жизни ребенка. Его особенность состоит в том, что он знаменует собой конец дошкольного и начало младшего школьного возраста. Психологическая готовность к школе предполагает комплекс компонентов, описывающих развитие личности ребенка с разных сторон. Для развития теории вопроса и для практической работы с детьми, их родителями и воспитателями дошкольных учреждений важно иметь четкие представления о множестве компонентов готовности к школе. Они выделяются разными подходами к проблеме исследования, и трудность заключается в том, чтобы обобщить многообразие подходов и выделенных параметров анализа, обозначив критерии и показатели оценки психологической готовности к школьному обучению.

В отечественной психологии применительно к идее развивающего обучения и практике образования детей Л.С. Выготским предложены и раскрыты два основополагающих понятия: *зона актуального и зона ближайшего развития* [4, с.261]. Исследуя актуализированную нами проблему, мы пришли к выводу о необходимости использования этих понятий, когда речь идет о психологической готовности ребенка к школе, в частности к предстоящему школьному обучению. Сошлемся на Л.С. Выготского: «Известные предпосылки в развитии ребенка действительно необходимы для того, чтобы обучение сделалось возможным. Поэтому обучение находится в зависимости от каких-то уже пройденных циклов детского развития <...> Существует низший порог обучения, за которым оно невозможно <...> Обучить ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться» [3, с. 226-227, 250]. Это психологически и педагогически продуктивно, социально важно в современной ситуации, когда в дошкольном детстве чаще всего родители, иногда и воспитатели стремятся максимально повысить уровень актуальных знаний ребенка в надежде, что это избавит будущего первоклассника от проблем с успеваемостью в начальной школе.

Отсутствие компетентности в этом вопросе, связанной с четкими представлениями о необходимом и достаточном уровне актуального развития препятствует созданию полноценных условий, позволяющих организовать обучение в «зоне ближайшего развития» ребенка. В данном контексте уместно привести образное сравнение Л.С. Выготского: «Как садовник, желающий определить состояние своего сада, будет не прав, если вздумает оценивать его только по созревшим и принесшим плоды яблоням, а должен учесть и созревающие деревья, так и психолог неизбежно должен при оценке состояния развития учитывать не только созревшие, но и созревающие функции, не только актуальный уровень, но и зону ближайшего развития» [3, с. 246-247]. Она определяется тем потенциалом, который имеется у ребенка, и он может достигать поставленные цели в сотрудничестве с взрослым (сотрудничество при этом понимается очень широко: от наводящего вопроса до прямого показа решения задачи) [4, с. 261-263].

В данной связи закономерно, если зоны актуального и ближайшего развития ребенка ниже тех, которые требуются для освоения учебной программы, то он считается психологически неготовым к школьному обучению, он не может усвоить программный материал, что приводит к попаданию в разряд отстающих учеников.

Неоднозначна для теории и практики и такая ситуация, когда ребенок выходит за рамки достаточного уровня, когда зона ближайшего развития гораздо выше актуальной, что в последнее время встречается достаточно часто у некоторых дошкольников.

Современные дети значительно отличаются от своих предшественников, удивляя ранним развитием в достаточно большом количестве областей. Никого уже не поражает двухлетний ребенок, умеющий пользоваться планшетом, телефоном и т.п. Если мы посмотрим на игрушки современных детей, то также можем поразиться количеству разных функций, которыми они обладают, причем большинство из них носит название «развивающих». В такой ситуации развития вырастает современный ребенок, требующий иного взгляда на проблему его подготовки к школе.

В целом насыщенная информационно-коммуникативная среда оказывает положительное влияние на детское развитие. Но в результате некомпетентного понимания проблемы раннего развития ребенка, стремления «дать» ему

максимальное количество знаний у ребенка появляется состояние усталости, тревожности, напряженности из-за необходимости постоянно куда-то ехать, выполнять домашние задания. В таком случае возможно обратное действие: усилия, направленные, казалось бы, на помощь ребенку в его последующей школьной жизни, порождают такие проблемы, решение которых требует специальной психолого-педагогической коррекции. И в первую очередь мы говорим о падении познавательной мотивации, нарастании негативных эмоций, отчуждении от образовательного процесса, а также появления *школьных* страхов у дошкольников.

Известно, что существует достаточно большое количество страхов у детей, как и неоднозначных мнений о данном феномене.

С одной стороны, само слово страх сразу воспринимается негативно, и первой реакцией становится желание избавиться от него. В некоторых случаях, действительно, страх сковывает, нарушает жизнедеятельность, снижает продуктивность. Однако такой подход признан неполным, и многие видят в страхах позитивные стороны. Так К.Э. Изард пишет: «Он [страх] защищает нас от опасности, заставляет учитывать возможный риск, и это чрезвычайно полезно для адаптации и в конечном итоге способствует благополучию и счастью индивида» [8, с. 315].

Но полезны ли для ребенка страхи, и в особенности, что делать с появившимися сравнительно недавно школьными страхами у детей? Например, А.И. Захаров, говоря о школьных страхах, описывает понятие «школьная фобия»: «Нередко речь идет не столько о страхе школы, сколько о страхе ухода из дома, разлуки с родителями, к которым тревожно привязан ребенок, к тому же часто болеющий и находящийся в условиях гиперопеки» [7, с. 56].

Современные исследования показывают, что страхи перед школой и учителем присущи все большему количеству детей. Так, результаты работы Л.С. Акопян показали, что высокие показатели школьных страхов были не только в группе с низкой готовностью к школе, но и в группах детей с высокой подготовкой [1]. Если для детей с низким уровнем готовности к школе подобные результаты ожидаемы, как страх перед неизвестной сложной деятельностью, то для детей с высокими показателями готовности к школе, они не настолько очевидны. Возможную причину данного результата мы можем найти у А.И. Захарова, который пишет о категории детей,

которые «боятся не оправдать ожиданий родителей, одновременно испытывая трудности адаптации в школьном коллективе и отраженный от родителей страх перед учительницей» [7, с. 58].

Эти дети обладают определенными знаниями, многими основными умениями и навыками, необходимыми для успешного обучения в школе, они результативны по показателям успешности выполнения заданий. Но появившаяся в результате внушенной родителями и/или педагогами боязнь не соответствовать ожиданиям взрослых становится наиболее вероятной причиной высоких показателей школьных страхов.

Обстановка постоянного страха и тревожности относительно школьных правил не способствует укреплению познавательной мотивации ребенка. Скорее наоборот, погоня за формальными атрибутами успешного школьника не оставляет места радости новых открытий, стремлению получать удовольствие от самого процесса познания и гордости за свои достижения. Если ребенок учится добывать знания, а не получать их в готовом виде, то у него закрепляется отношение к учебной деятельности по аналогии с трудовой деятельностью, где есть усилия, старание, усталость и удовлетворение от увиденных результатов.

Таким образом, актуализируется проблема поиска оптимальности («золотой середины») поставленных задач и условий, при которых ребенок получает необходимые знания и умения, но при этом в целом не испытывает постоянное напряжение и утомление, неудовлетворенность собой.

Мы далеки от мысли отказаться от исследования раннего развития детей и видим в ней значимую для теории и практики психолого-педагогическую проблему, связанную с психологическим и физическим развитием ребенка, с необходимостью исследований познавательной мотивации ребенка, в ее связи с характером взаимодействия с педагогами («субъект-объект» или «субъект-субъект»), в первую очередь, в аспекте обратной связи, которую получает ребенок.

Так, страх не оправдать ожидания взрослых, зачастую, связан с системой школьных отметок (не будем путать с понятием «оценка»). Заметим, с сожалением, что отметки выставляют в дошкольном учреждении.

По данным Т.В. Гузановой, «страх «получить плохую отметку» наиболее распространен среди первоклассников, несмотря на то, что в первых классах формально нет отметочной системы оценивания» [6, с. 9]. Кому-то этот страх внушили родители, но многие дети, как отмечает автор, боятся получить плохую отметку из-за отсутствия четкой обратной связи со стороны учителя [6]. Такие же вспомогательные средства оценивания, как «звездочки», «солнышко», «тучка с дождиком» хорошо дифференцируются детьми и связываются с вполне четким оцениванием. В итоге, ребенок не просто боится не оправдать ожидания, его страх приобретает вполне ясный предмет – отметку.

В данном случае мотивация ребенка может быть двоякой. Одни дети пойдут по пути мотивации достижения, другие же будут следовать мотивации избегания неудач.

Под *мотивацией достижения*, согласно Т.О. Гордеевой [5, с. 48], понимается мотивация, направленная на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, ориентированная на достижение некоторого результата, к которому может быть применен критерий успешности. Критерий успешности в данном случае – это возможность сопоставления результата с другими результатами, используя некоторые стандарты оценки. В системе школьного обучения такими критериями служат отметки.

Мотивация достижения будет проявляться в стремлении прилагать усилия и добиваться как можно больших результатов в выполнении заданий.

Дети, мотивированные на успех, предпочитают задачи средней или чуть выше средней трудности. Они уверены в успешном исходе задуманного, им свойственны поиск информации для суждения о своих успехах, решительность в неопределенных ситуациях, склонность к разумному риску, готовность взять на себя ответственность, большая настойчивость при стремлении к цели, адекватный средний уровень притязаний, который повышается после успеха и снижается после неудачи [10, с. 245].

При этом мотивация достижений в школьном возрасте не всегда сопровождается высокой познавательной мотивацией. Так, Л.И. Божович применительно к вопросу мотивации детей в школе использует еще одну группу мотивов – социальные мотивы, как потребность в определенных социальных

отношениях, выражающихся в положении школьника (эта потребность, по-видимому, вырастает на основе потребности ребенка в общении) [2, с. 179]. Таким образом, в случае доминирования социальных мотивов ребенок также будет стремиться получать отличные отметки, но не из познавательного интереса, а из стремления получить похвалу окружающих.

Но в ситуации излишне строгих родителей, вместо мотивации достижений, как правило, у ребенка развивается стремление избегать последствия неудач [9, с. 246]. Согласно исследованию Филипповой Н.В., такие дети выбирают крайние варианты уровня сложности заданий. Задания низкого уровня сложности помогают ребенку испытать ситуацию успеха, чрезмерно сложные задания в свою очередь позволяют в случае неудачи защитить самооценку ввиду излишне высоких требований, предъявляемых заданием [10, с. 246].

Таким образом, как ребенок будет реагировать на отметку в школе, во многом определяется особенностями развития его мотивационной сферы уже в дошкольном детстве. Наиболее благоприятной является ситуация, когда наряду с социальными мотивами у ребенка достаточно высока познавательная мотивация.

Изложенное ранее позволяет предположить существование двух основных факторов снижения познавательной мотивации дошкольников перед поступлением в школу:

усталость в результате перегруженности дополнительными занятиями, еще до поступления в школу;

страх не оправдать ожидания взрослых.

Опасность заключается в том, что если перед ребенком взрослые будут постоянно ставить неадекватные задачи, то, испытывая неудачи, ребенок начнет чувствовать себя неумелым, неспособным, будет бояться любых новых заданий и предложений. Мотивация к обучению у такого ребенка будет снижаться и даже отсутствовать, и с ним будет очень сложно работать педагогам. Сначала надо будет снять страхи и тревоги, а также убежденность ребенка в том, что у него «никогда ничего не получится». Отсюда большая ответственность родителей и воспитателей дошкольных учреждений перед ребенком на этапе дошкольного детства и подготовки к школе.

### **Список литературы:**

1. Акопян Л.С. Школьные страхи у детей с различным уровнем психологической готовности к школьному обучению / Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2010, т.12, №5. – С. 98-102.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб: Питер, 2008 – 400 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь// Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982.Т. 2. – 488 с.
4. Выготский Л.С. Проблема возраста: Собр. соч., Т.4– М: Педагогика, 1984. – С.244-268.
5. Гордеева, Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. - М., Смысл. 2002. - С. 47-102.
6. Гузанова Т.В. Изменения в распределении школьных страхов первоклассников в течение учебного года // Психологическая наука и образование, 2009, №5. – С. 5-13.
7. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб: Речь, 2010. – 313 с.
8. Изард К. Психология эмоций. Спб.: Питер, 2007. – 464 с.
9. Истратова О.Н. Развитие младшего школьника в условиях эмоционального отвержения его родителями // Известия Южного федерального университета. Технические науки, 2012, №10. – С. 186-193.
10. Филиппова Н.В. Мотивация достижения в младшем школьном возрасте // Тезисы Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов «Психология XXI века» / Под ред. В.Б. Чеснокова. – СПб.: Издательство Петербургского университета, 2002. – 536 с. – С. 244-247.